

CAMINANDO HACÍA EL APRENDIZAJE COOPERATIVO EN LA DOCENCIA DE DERECHO PROCESAL PENAL

Alberto Saiz Garitaonandia
Universidad del País Vasco – Euskal
Herriko Unibertsitatea
alberto.saiz@ehu.es

Abstract

En esta comunicación vamos a reflejar los pasos que estamos dando para ir paulatinamente desarrollando toda nuestra docencia en la asignatura Derecho Procesal Penal por medio de metodologías activas de enseñanza. En este sentido, hemos realizado iniciativas de distinta naturaleza para buscar una mayor implicación del alumnado en las clases. Para llevar a cabo ese cambio hemos tomado parte en el programa ERAGIN-IKD, puesto en marcha por el Vicerrectorado de Calidad e Innovación Docente de la Universidad del País Vasco (UPV-EHU), por medio del cual se han aprendido los conceptos básicos del Método del Caso y realizado un caso en colaboración con el Instituto Tecnológico de Monterrey (México).

1. Objetivos

La docencia del Derecho en las Facultades españolas se ha encontrado durante largo tiempo basada prioritariamente en las clases magistrales. Desde la perspectiva anterior los estudiantes asumían un rol pasivo en su propia educación, que generaba que éstos estuvieran principalmente concentrados en tomar apuntes que les sirvieran en la posterior preparación memorística del examen final. Así, la comprensión de la materia, la posible capacidad crítica y otras habilidades tales como la expresión oral o las competencias argumentativas quedaban relegadas, hecho éste que a su vez retroalimentaba la autoasunción de una posición pasiva del estudiante que, en la mayoría de los casos, acarreaba una importante sensación de ajenidad general y falta de implicación en relación con su propio proceso educativo.

Como docentes no nos resignamos a encontrarnos año a año con la situación precitada, ni tampoco con alumnos que, tras licenciarse y dar sus primeros pasos profesionales, nos transmiten que los conocimientos adquiridos a lo largo de sus años de estudio en la Facultad les son de poca utilidad en el mercado laboral. Desde la perspectiva anterior se entienden perfectamente los nuevos argumentos pedagógicos basados en las competencias y habilidades que los estudiantes deben interiorizar en detrimento de la transmisión memorística y puntual de unos contenidos concretos, y es éste el punto de partida de la reflexión que nos ha llevado a replantearnos nuestra docencia de Derecho Procesal.

Se entiende así que entre los objetivos que se pretenden conseguir por medio de este nuevo planteamiento docente se busque indisimuladamente una mayor implicación del alumnado con la asignatura y una actitud proactiva por su parte. Como base para lograr ese objetivo se han realizado una serie de actividades encaminadas a llevar a los alumnos a encontrarse ante escenarios reales, de tal forma que sientan de forma cercana la utilidad práctica de los conceptos analizados. Asimismo, e indefectiblemente unido a lo anterior, se busca que los estudiantes desarrollen sus competencias argumentativas, tanto orales como escritas, así como un espíritu crítico en relación con las situaciones que se les plantean.

Es importante considerar que, si bien es posible que los futuros Licenciados o Diplomados en Derecho no trabajen en áreas directamente relacionadas con nuestra asignatura, sus habilidades para detectar problemas y encontrar soluciones a los mismos, así como su capacidad de argumentar en entornos dispares, van a constituirse como elementos fundamentales de cara a su éxito en el mercado laboral. Es por ello por lo que, si bien focalizando las actividades en el ámbito y contenidos de nuestra materia, el desarrollo de esas competencias y habilidades debe orientar nuestra labor docente.

Por lo tanto, la conjunción de mayor motivación e implicación por parte de los estudiantes y la transmisión de las competencias y habilidades precitadas a los mismos se constituye como el fundamento de las actividades de las que a continuación se dará noticia. Como se verá, en todas ellas se ha buscado proyectar un paralelismo con la realidad que permita apreciar la aplicabilidad práctica de los conceptos analizados. Una vez conocidos los casos o supuestos de partida son los propios estudiantes los que deben dar los pasos hacia la solución de los problemas allí planteados bajo la tutorización del profesor que, sin embargo, no explicita las salidas a los problemas, sino que instruye y reflexiona sobre los conceptos que pueden ser de utilidad en la comprensión y resolución de los dilemas planteados.

Queremos subrayar, no obstante, que, tal y como se ha apuntado *supra*, en la docencia de la asignatura Derecho Procesal Penal en la Universidad del País Vasco partimos de un planteamiento tradicional que, si bien admitía la realización de algunas clases prácticas, está eminentemente basado en las clases teóricas unidireccionales. De esta forma, las actividades aquí descritas muestran el cambio gradual y paulatino que se está realizando, que precisa de una continuación en los próximos cursos en los que, además de las ya realizadas, deberán implementarse nuevas actividades de cara a que, finalmente, la docencia de la mencionada asignatura encuentre su sustento principal en las metodologías de aprendizaje cooperativo que se están impulsando por medio del programa ERAGIN-IKD.

2. Desarrollo

Son varias las actividades desarrolladas desde la perspectiva de las metodologías activas de enseñanza en nuestra docencia de Derecho Procesal Penal en el curso 2010-2011. Por medio de las mismas se han buscado cubrir las distintas partes del programa con el objeto de aportar una perspectiva práctica a la mayor parte de la materia impartida. Además, hemos querido diversificar su naturaleza y contar con referentes externos que nos pudieran ayudar a imprimir un enfoque práctico en las mismas. Es por ello por lo que no se ha procurado no repetir actividades y traer a clase a colaboradores externos que aportaran su conocimiento desde una óptica diferente a la estrictamente docente.

La asignatura de Derecho Procesal Penal en la que se han realizado las actividades se ha impartido en el primer cuatrimestre de quinto curso de la Licenciatura en Derecho. Su docencia se impartía en cinco horas a la semana (7,5 créditos), y se repartía entre dos Profesores diferentes: una profesora, que se hizo cargo de la parte teórica (6 créditos), y el Prof. Alberto Saiz Garitaonandia, que desarrolló la parte práctica (1,5 créditos), en cuyo marco se llevaron a cabo las actividades que constituyen la base de esta comunicación. Esta dualidad de Profesores ha dificultado la implementación de las iniciativas, tal y como se mencionará en los apartados sucesivos.

El caso práctico “Agilidad policial”

Por su especial importancia debemos destacar la implementación del caso práctico “Agilidad policial”, elaborado dentro del programa ERAGIN-IKD en colaboración con el Centro Internacional de Casos del Instituto Tecnológico de Monterrey (México). El

caso en cuestión, de varias páginas de extensión y diseñado siguiendo las estrategias de enseñanza definidas en el Método del Caso (MdC), narra la detención por parte de la Policía Autónoma Vasca dentro de un operativo policial de un “camello” que acaba de recibir un importante alijo de droga al que, tras un cacheo, se le aprehende su teléfono móvil, que se piensa puede tener importante información para poder capturar a otros miembros de la red de narcotráfico. Se plantea si los policías pueden acceder a la información del teléfono de forma inmediata o deben esperar a obtener una orden judicial, tiempo tras el cual los delincuentes podrían estar fuera de su alcance. Así, los alumnos deben argumentar sobre las diferentes alternativas, aportando motivos a favor y en contra de cada una de ellas.

La realización de este caso durante el curso 2010-2011 preveía varias sesiones de diferentes características, con el objeto de trabajar distintas competencias:

- a) En una primera sesión se procedió a explicar las actividades a realizar y las fechas de las distintas sesiones. Para esta fecha los alumnos ya contaban con el caso práctico y lo habían leído, por lo que también se pudieron aclarar sus dudas sobre el mismo, y habían formado grupos de trabajo de dos o tres personas de cara a la realización del caso. Con este último elemento se trataba también de fomentar el trabajo en equipo entre los diferentes miembros del mismo.
- b) En la segunda sesión se debía hacer entrega por parte de los estudiantes de un informe preliminar, en el que debían demostrar que habían reflexionado sobre el mismo y buscado algún referente normativo en el que fundamentar su posición con una inversión estimada de dos horas de trabajo. Una vez en clase se distribuiría a los alumnos en grupos pequeños, de unos cinco o seis miembros, con el objeto de que éstos pudieran exponer sus planteamientos y debatir sobre los mismos. Esta distribución, a su vez, permitiría al Profesor percibir el grado de comprensión del caso y las competencias orales y argumentativas de los alumnos en grupos reducidos.

Desafortunadamente, debido a determinados problemas médicos del Profesor responsable de las prácticas la sesión de grupos pequeños no pudo celebrarse. No obstante, los informes preliminares fueron entregados y constituyeron un 3% de la nota final de cada alumno (hasta 0,3 puntos).

- c) Al final de la sesión plenaria -tercera sesión - los alumnos hicieron entrega del informe final, paralelo al que en una situación de estas características debería presentar un profesional en relación con el problema planteado. Para la elaboración de dicho informe se preveía que los estudiantes tuvieran que invertir 10 horas, entre investigación, discusión y redacción, y debían contactar

con el Profesor con el objeto de que éste pudiera supervisar la estructura que estaban utilizando en su escrito.

Esta tercera sesión se constituía como la de resolución del caso, y para la misma pudimos contar con la presencia de Iñaki Villacian, miembro de los servicios jurídicos de la Ertzaintza y, por lo tanto, perfecto conocedor de la temática tratada en el caso práctico, que había sido informado del caso y de la dinámica que se estaba siguiendo con los alumnos en el mismo. No obstante, el protagonismo de la sesión quedó residenciado en los propios alumnos que, ayudados de los comentarios del Profesor y del experto Iñaki Villacian, iban descubriendo paulatinamente los elementos esenciales del caso, a la vez que debatían las diferentes posiciones argumentales que algunos de ellos tenían. En el sentido anterior, el Profesor trató de incentivar la participación y el intercambio de opiniones entre los estudiantes por encima de la propia o la del experto, que intervenían para canalizar los argumentos expuestos e ir aclarando el camino hacia la comprensión final del caso. De cualquier forma, la ponderación de las competencias orales de los alumnos quedó muy limitada debido a lo numeroso del grupo, compuesto por más de 60 alumnos, lo que, unido a la no realización de la sesión de grupos pequeños –segunda sesión– finalmente condujo a no evaluar dicha competencia, cuyo peso inicial se había previsto en un 5% de la nota final.

El informe final constituyó un 10% de la nota final; en la concreción de la nota se consideraron principalmente la identificación de los problemas jurídicos planteados, la especificación de la normativa y jurisprudencia aplicable, la capacidad argumentativa de cara a asumir una posición y la capacidad de redacción de forma clara y adecuada:

	En absoluto	Algo	Medio	Bien	Excelente
Se identifican los problemas jurídicos planteados					
Se especifica la normativa y jurisprudencia aplicable					
Se manifiesta capacidad argumentativa para asumir una posición					
Se es capaz de redactar el informe de forma clara y adecuada					

El seminario basado en la lectura de una novela policíaca

Otra de las actividades realizadas en la que hemos tratado de asumir la filosofía de las metodologías activas de enseñanza es en la realización de un seminario en el que los

alumnos debían realizar determinados escritos procesales –una querrela y un escrito de acusación- con base a los hechos relatados en una novela.

En nuestra opinión, la elección de la novela se constituye como un elemento fundamental para el éxito pedagógico de la actividad, y ello no tanto por el interés que la lectura de la misma pueda suscitar en los estudiantes –que siempre es deseable- sino más porque se debe tratar de seleccionar un libro que exponga los hechos y aborde los acontecimientos con un cierto rigor desde la perspectiva del Derecho. En el sentido anterior se deben evitar aquellos relatos fantásticos o alejados de lo factible, en los que las licencias tomadas por el autor lo alejen de tal manera de la realidad del ordenamiento jurídico que lo conviertan en algo inservible desde la perspectiva de la enseñanza del Derecho.

Desde la perspectiva descrita la novela elegida fue “La estrategia del agua” (Destino, 2010), escrita por Lorenzo Silva, que fue abogado antes de dedicarse totalmente a la literatura. Esta condición de experto Derecho del autor impregna sus novelas que, en general, están tratadas de una forma adecuada desde dicha perspectiva. Por otro lado, nos aprovechamos de nuestra relación con el autor para solicitarle su colaboración; así, en la sesión principal del seminario pudimos contar con su presencia y participación activa, hecho este que fue de gran ayuda de cara a desentrañar las vinculaciones jurídicas de los hechos descritos en su novela y a facilitar la comprensión de los mismos por parte de los estudiantes.

La querrela y el escrito de acusación constituyeron un 7% de la nota final -3 y 4%, respectivamente; 0,7 puntos de la nota final-, valorándose principalmente la capacidad de elaboración de dichos documentos de forma clara y adecuada, la utilización de un lenguaje correcto y adecuado y la especificación en los mismos de la normativa y jurisprudencia aplicable a los hechos descritos.

Visualización de videos de juicios reales y redacción de sentencia

Ya hemos adelantado que la cercanía de las prácticas a la realidad estimula en gran medida la implicación e interés del alumnado. Desde esa perspectiva, creemos que una de las mejores maneras de conseguir dicha cercanía es precisamente enfrentando a los estudiantes a la realidad por medio de su presencia en juicios reales.

Si bien en anteriores cursos hemos optado por, tras realizar los contactos pertinentes, acudir a la sede de la Audiencia Provincial a ver de primera mano los juicios que allí se desarrollan, el importante número de aplazamientos o suspensiones que suele haber en los juicios programados nos han hecho reconsiderar tal acción para conseguir una maximización del tiempo disponible. Así, con la colaboración de D. Ángel Gil Hernández, Presidente de la Audiencia Provincial de Bizkaia, que nos facilitó varias grabaciones de juicios con sus correlativos escritos de calificaciones –defensa y acusación- y posteriores sentencias, planteamos una práctica que se desarrolló en distintas sesiones:

- a) En la primera sesión se hizo entrega de los escritos de calificación –defensa y acusación- del juicio que iba a visualizarse en una sesión posterior. Se explicó a los estudiantes la dinámica de la práctica, pidiéndoles que leyeran y analizaran los escritos en cuestión con el objeto de que pudieran comprender el juicio que verían en la siguiente sesión.
- b) En la segunda sesión, y tras comprobar que los estudiantes habían comprendido los escritos repartidos y resolver sus dudas, se procedió a visualizar el juicio. El uso de una grabación facilitó que se pudiera detener ésta en los momentos en los que se requería algún tipo de explicación ulterior. Al concluir el juicio se indicó a los alumnos que debían redactar la sentencia que ellos emitirían si fueran los verdaderos jueces del caso, para lo cual debían formar grupos de tres miembros, en paralelo a lo que sucede en la Audiencia Provincial.
- c) En la tercera sesión se debatieron las sentencias realizadas por los alumnos, asumiendo el Profesor un papel de moderador del debate y dejando el protagonismo a los propios estudiantes. Posteriormente se repartió la sentencia real –la emitida por la Audiencia Provincial en conocimiento del caso- y se cotejaron los argumentos de ésta con los aportados por los alumnos.

La sentencia realizada por los estudiantes tenía una valoración del 5% de la nota final (0,5 puntos). De cara a concretar dicha nota se tuvo en cuenta fundamentalmente la utilización de un lenguaje correcto y adecuado, la capacidad argumentativa, la especificación en los mismos de la normativa y jurisprudencia aplicable a los hechos y la capacidad de elaboración de la sentencia de forma adecuada.

Conclusiones

Las conclusiones de la realización de las actividades precitadas son muy positivas. En este sentido, los propios alumnos han trasladado su buena opinión sobre las mismas, destacando que les habían ayudado a establecer relaciones entre teoría y práctica, lo que había hecho aumentar su interés y motivación hacia la asignatura. Además, la labor de elaboración de informes y documentos y las distintas sesiones realizadas han ayudado a desarrollar sus habilidades de comunicación, tanto oral como escrita. Por otro lado, no podemos dejar de reseñar el aumento de implicación y autonomía del estudiante en su propio aprendizaje logrado por medio de esta dinámica. Es por ello por lo que, en caso de tener la opción, más de un 90% de los mismos se decantaría por una metodología de este tipo en detrimento de las tradicionales.

	Muy poco	Poco	Bastante	Mucho
Establecer relaciones entre la teoría y la práctica	0	1	22	10
Relacionar los contenidos teóricos y obtener una visión integrada	0	2	21	10
Aumentar el interés y la motivación en la asignatura	0	2	20	11
Analizar situaciones de la práctica profesional	1	2	22	8
Indagar por tu cuenta en torno al trabajo planteado	0	1	19	13
Tomar decisiones en torno a una situación real	1	4	20	8
Resolver problemas u ofrecer soluciones a situaciones reales	1	2	19	11
Desarrollar tus habilidades de comunicación (oral y escrita)	0	3	18	12
Desarrollar tu autonomía para aprender	0	2	17	14
Tomar una actitud participativa respecto a tu aprendizaje	0	2	19	12
Mejorar tus capacidades de trabajo en grupo	2	4	22	5
Desarrollar competencias necesarias en la práctica profesional	0	3	24	6
El sistema de evaluación seguido ha sido adecuado a la metodología	1	5	25	2

* 33 estudiantes contestaron al cuestionario, que les fue facilitado tras la publicación de los notas tanto de las prácticas como del examen teórico.

Considerando las respuestas obtenidas y las buenas sensaciones recabadas en el grupo creemos que el uso de las actividades precitadas ha conseguido los objetivos planteados en relación con la mayor implicación de los estudiantes con la asignatura y con su propio proceso de aprendizaje y una mejora en sus competencias comunicacionales. En el sentido anterior nos inclinamos por seguir introduciendo paulatinamente actividades que, como las citadas, incidan en las metodologías de aprendizaje cooperativo en nuestra materia.

Pero la implementación de las actividades precitadas también ha patentizado determinados problemas que no podemos dejar de expresar. En primer lugar, tal y como se ha comentado, la docencia de la asignatura en el que se desarrollaron estas prácticas era compartida; de hecho, el responsable de las prácticas sólo asumía un 20% del total de las horas lectivas de dicho grupo, recayendo el 80% restante en la otra docente que impartía las clases teóricas. En este sentido, si bien ambos docentes se encontraban coordinados desde la perspectiva de los contenidos, la segunda docente no se implicó en el desarrollo de las actividades y, ante la ausencia del profesor de prácticas, no se hizo cargo de una sesión programada –la segunda sesión del caso “agilidad policial”-, por lo que ésta no pudo realizarse. En este sentido, creemos conveniente desarrollar estas actividades en grupos con un único responsable o, en caso de ser varios, con una participación activa y un compromiso de todos ellos en relación con la metodología en cuestión. Adicionalmente, puede ser interesante prever algún tipo de medida de flexibilización del calendario de actividades, de tal manera que se puedan afrontar imprevistos, tales como ausencias del profesor o días sin clase por posibles problemas sobrevenidos.

Por otro lado, la carga de trabajo que tuvo que soportar el profesor de prácticas para corregir todos los informes, sentencias y demás escritos presentados por los más de 60 alumnos que formaban el grupo fue totalmente desproporcionado a los 1,5 créditos que dicho grupo suponía en su carga docente, lo que debe hacernos reflexionar sobre la mejor forma de abordar la evaluación de todas las actividades puestas en marcha en cada grupo. Además, el tamaño del grupo dificultó a su vez el desarrollo de las competencias orales y su posterior evaluación lo que, unido a la ausencia de sesión de grupos pequeños en el caso “agilidad policial”, llevo a la práctica imposibilidad de valorar ese parámetro de una forma efectiva. En ese sentido, es importante encontrar espacios y momentos donde poder desarrollar y evaluar dicha competencia de forma adecuada.

Bibliografía

CHISTENSEN, R. (1987), *Teaching and the case method*, Boston: Harvard Business School.

GARAIZAR, J., GOÑI, J.M. (2010), *Nuevos escenarios para el aprendizaje en la Universidad. Propuestas de innovación educativa de la UPV/EHU*, Bilbao: Universidad del País Vasco.

GOÑI, J.M. (2005), *El Espacio Europeo de Educación Superior, un reto para la universidad*, Barcelona: Octaedro.

JOHNSON, D.W., JOHNSON, R.T., AND SMITH, K.A. (2000), *Active Learning: Cooperation in the College Classroom*, Minnesota: Interaction Book, Edina.

KAGAN, D.M. (1993), *Contexts for the use of classroom cases*, American Educational Research Journal, 703-723.

SILVA, L. (2010), *La estrategia del agua*, Barcelona: Destino.

Cuestiones y consideraciones para el debate

Hasta aquí hemos expuesto nuestra experiencia que, si bien con determinados problemas, creemos que ha sido altamente positiva. En cualquier caso, nuestra experiencia de este y otros cursos nos permite apuntar determinadas cuestiones que pensamos puede ser interesante poder debatir en el Congreso:

- a) En primer lugar, si bien estamos convencidos de la bondad de las nuevas metodologías docentes basadas fundamentalmente en la participación activa del alumno, encontramos serias dificultades en gestionar los contenidos teóricos, toda vez que la necesidad de implementar más actividades de carácter práctico dentro de estas metodologías reduce el número de horas lectivas disponibles, todavía más cuando con los nuevos grados nuestras asignaturas ven reducido su número de horas. Es cierto que las actividades prácticas desarrolladas deben servir de vía para que los estudiantes aprendan por sí mismos al menos parte de los conceptos teóricos, pero debemos confesar que aun hoy nos encontramos en busca del equilibrio entre práctica y teoría que creemos conveniente debatir.
- b) En conexión con lo anterior, una parte importante del alumnado insistía en su carencia de base teórica para afrontar la realización de las actividades prácticas. En este sentido, nos encontramos con la paradoja de que los estudiantes mantienen que están poco preparados desde el punto de vista de la práctica, pero cuando tienen que abordar actividades de ese tipo piden más base teórica para poder hacerlo.
- c) Por otro lado, nos hemos encontrado con casos en los que determinados estudiantes consideran que, tras haber realizado las actividades prácticas, han

trabajado lo suficiente como para merecer superar la asignatura. Así, la valoración de las prácticas se muestra como un elemento destacado dentro de la implementación de las metodologías activas, toda vez que la proliferación de las mismas exige un esfuerzo destacado del docente entorno a la puntuación que cada una de ellas merece en relación con las competencias verdaderamente adquiridas por los alumnos, más si cabe sabiendo que éstos, al haber desarrollado un trabajo, van a exigir una “retribución” por el mismo.

- d) Además, es interesante considerar la dificultad de flexibilizar el calendario de actividades preestablecido para poder afrontar contratiempos que impidan seguirlo (enfermedad del Profesor, días sobrevenidos sin clase...), toda vez que la amplitud de los programas y la reducción de las horas docentes en los nuevos contextos de grado nos ubican en escenarios en los que es muy difícil poder disponer de días u horas adicionales para suplir las que no han podido impartirse.
- e) Otra cuestión que no debemos obviar es la relativa a la gestión de este tipo de metodologías en grupos de estudiantes numerosos pues, como se ha apuntado, dicho hecho dificulta el desarrollo y evaluación de determinadas competencias y, además, supone una carga de trabajo tal para el docente que en ocasiones desaconseja el desarrollo de nuevas actividades. Así, en estos escenarios es necesario encontrar un equilibrio entre las actividades realizadas y su evaluación, de forma tal que no suponga un factor desincentivador para el profesor que quiere desarrollar estas nuevas metodologías y, a su vez, tampoco quiere descuidar otras facetas profesionales, como la investigación y, en su caso, la gestión.
- f) Por último, creemos conveniente realizar una reflexión en relación con la implementación de estas metodologías en Áreas o Departamentos no implicados con las mismas, las dificultades que este hecho puede generar y la mejor forma de abordarlas, pues en ocasiones nos vamos a encontrar con entornos en los cuales el desarrollo de las actividades relacionadas con estas metodologías no se constituya como una prioridad o, simplemente, se vea como un inconveniente más que como una necesidad.